

Nohl, Arnd-Michael

Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews

Bildungsforschung 2 (2005) 2, 19 S.

urn:nbn:de:0111-opus-46586



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews

Arnd-Michael Nohl

Das narrative Interview (von Fritz Schütze) und die dokumentarische Methode der Interpretation (von Ralf Bohnsack) gehören zu den zentralen Methoden der qualitativ-empirischen Bildungsforschung. Warum und wie narrative Interviews mit der dokumentarischen Methode interpretiert werden können, ist Thema dieses Beitrags. Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews greift zwar auf Elemente der Narrationsstrukturanalyse zurück, sie legt aber den Schwerpunkt auf komparative Analyse und Typenbildung.

1. Einleitung

Die qualitativen Methoden sind in den vergangenen Jahren zu anerkannten Erhebungs- und Auswertungsverfahren der empirischen Bildungsforschung avanciert. Wesentlich hierzu beigetragen haben jene Ansätze, die qualitative Forschung methodologisch fundiert und forschungspraktisch zugleich betreiben (vergleiche als Überblick: Flick et al. 2000 und Friebertshäuser & Prengel 1997). Zu den methodologisch reflektiertesten und forschungspraktisch am weitesten ausdifferenzierten Ansätzen zählen, neben der objektiven Hermeneutik (vergleiche Oevermann 2000), das narrative Interview (vergleiche Schütze 1983a) und die dokumentarische Methode (vergleiche Mannheim 1964; Bohnsack 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001a; Nohl 2006a).

Während die genannten Ansätze ihre Fundamente, Konturen und praktischen Anwendungsfelder zum Teil in der Konkurrenz zueinander und der Abgrenzung voneinander gewonnen haben, lässt sich in den vergangenen Jahren die Tendenz beobachten, unterschiedliche und bisweilen sogar konträre qualitative Methoden zu kombinieren. Ohne auf die Diskussion zur Methodentriangulation, die bis hin zur Integration von quantitativen und qualitativen Verfahren geht, weiter einzugehen (vergleiche hierzu Flick 2004), möchte ich in diesem Beitrag Überlegungen dazu anstellen, wie man narrative Interviews mit der dokumentarischen Methode interpretieren kann.[1]

Eine wesentliche Bedingung für die erfolgreiche Kombination unterschiedlicher Ansätze der empirischen Bildungsforschung scheint mir allerdings zu sein, nicht nur das praktische Miteinander zweier Forschungsmethoden zu entwickeln, sondern zudem (und zunächst) deren methodologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Denn will man das zentrale Qualitätsmerkmal der avancierten Verfahren in der qualitativen Bildungsforschung – ihre methodologische Fundierung – wahren, so muss auch die Kombination unterschiedlicher Verfahren in methodologisch reflektierter Form vonstatten gehen.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, möchte ich im Folgenden zunächst kurz den Ansatz und die Bedeutung des narrativen Interviews skizzieren (Abschnitt 2), um es dann einer kritischen Würdigung zu unterziehen (Abschnitt 3), die bereits auf die dokumentarische Methode hinarbeitet. Sodann werde ich – nach einer kurzen

Erläuterung der Grundzüge der dokumentarischen Methode (Abschnitt 4) – zeigen, wie man narrative Interviews dokumentarisch interpretieren kann (Abschnitt 5).

2. Das narrative Interview als Methode der empirischen Bildungsforschung

Das narrative Interview ist für die qualitativ-empirische Bildungsforschung deshalb so wichtig geworden, weil sich mit ihm längere Erlebnisabschnitte bis hin zu Lebensgeschichten aus der Erfahrungsperspektive der interviewten Personen heraus in ihrer Sequentialität erheben lassen. Das narrative Interview dient dazu, die Interviewpartner/innen einen die Forschenden interessierenden Ausschnitt aus ihrer alltäglichen Handlungspraxis im Stegreif erzählen zu lassen, sei dies ihre ganze Lebensgeschichte oder auch nur die Berufspraxis.

Das „narrative Interview“ wurde von Fritz Schütze ursprünglich im Zusammenhang eines Forschungsprojektes zur Gemeindefusion in den 1970er Jahren entwickelt. In den narrativen Interviews schilderten Gemeindepolitiker unter anderem die „Ereignisverkettungen“ (Schütze 1982, 579), die sich im Zusammenhang dieser Gemeindefusionen für sie ergaben. Später wurde das narrative Interview auch für die Erhebung von lebensgeschichtlichen Erzählungen eingesetzt, wobei ähnliche Verkettungen von persönlichen Lebensereignissen zu Tage kamen wie bei den ersten, eher auf den Beruf und die Politik fokussierten Interviews. Schütze hat dann in der Folgezeit mehrere biographische Analysen zu höchst unterschiedlichen Menschen – einem Müller (Schütze 1991), einem Soldaten (1989) und zu Studenten (1994 und 2001) – vorgelegt.

In der Rekonstruktion der von ihm geführten narrativen Interviews hat Schütze typische Prozessstrukturen dieser Erzählungen herausgearbeitet. Diese „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1983b), welche sich als die Verbindung zwischen den „Deutungsmustern und Interpretationen des Biographieträgers“ mit „seiner rekonstruierten Lebensgeschichte“ (1983a, 284) analysieren lassen, finden sich in unterschiedlicher Kombination in vielen biographischen Stegreiferzählungen. Als Prozessstrukturen lassen sie sich nicht auf den ‚objektiven‘ Lebensablauf oder auf dessen ‚subjektive‘ Verarbeitung reduzieren, sondern vermitteln zwischen Objektivität und Subjektivität der Lebensgeschichten. Schütze unterscheidet zwischen vier Prozessstrukturen bzw. zwischen „vier grundsätzlichen Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“:

„1. Biographische Handlungsschemata
Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen.

2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte
Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. -kontrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte.

3. Verlaufskurven
Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträgern als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf diese

‚konditionell‘ reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen.

4. Wandlungsprozesse
Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“ (1984, 92)

Im Gegensatz zur Verlaufskurve, die aufgrund äußerer Bedingungen in Gang gesetzt wird, hat der Wandlungsprozess seine Wurzeln in der „Innenwelt“ des Biographieträgers“ (Schütze 1984, 94). Vom Handlungsschema wiederum unterscheidet sich der Wandlungsprozess dadurch, dass er nicht intentional herbeigeführt werden kann, sondern ein „ständiges Durchlaufen von Situationen des Erlebens von Neuem“ und eine „permanente Diskrepanz zwischen Aktivitätsplanung und -realisierung“ (ebenda, 93) impliziert.

Als einer der ersten Bildungsforscher hat Winfried Marotzki (1990) die Methodologie des narrativen Interviews aufgegriffen und seine bildungstheoretischen Potentiale erkannt (vergleiche aber auch: Alheit 1995; Kokemohr 1989; Koller 1999). Im Zentrum von Marotzkis theoretischer und empirischer Untersuchung steht die Kategorie der Wandlung, welche „ – im Sinne eines Bildungsprozesses – darin besteht, daß eine Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs vorliegt“ (Marotzki 1990, 131). Vom individuellen Subjekt aus gesehen zeichnen sich Wandlungsprozesse, so hebt Marotzki hervor, durch eine Veränderung der „Deutungsstrukturen der Selbstausslegung“, „der Deutungsstrukturen zur Auslegung gesellschaftlicher Wirklichkeit und ... der biographischen Entwürfe“ (ebenda, 129) aus.

Kriterium, um einen Wandlungsprozess als Bildungsprozess bezeichnen zu können, sei die „Umstrukturierung der temporalen Matrix des biographischen Entwurfs“ (ebenda, 130; im Original kursiv). Diese „zeitliche Diskontinuität“ (ebenda) ist gemeint, wenn Marotzki im Bildungs- und Wandlungsprozess einen „qualitativen Sprung“ identifiziert (ebenda, 131). Die Verbindung zwischen dem Konzept der Wandlung und bildungstheoretischen Überlegungen schafft Marotzki, indem er Schützes Modell der Prozessstrukturen des Lebensablaufs nicht essentialistisch auf den Ablauf des Lebens, sondern auf dessen Verknüpfung mit der Sichtweise des Biographieerzählers bezieht (vergleiche ebenda, 112); Marotzki definiert die Prozessstrukturen daher – durchaus im Einklang mit Schützes Begriff der „Haltung“ (Schütze 1984, 92) – als „grundlegende Selbst- und Welthaltungen“ (Marotzki 1990, 108). Auch Fritz Schütze spricht mittlerweile bei Wandlungsprozessen durchaus von der „Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses“ und von den „schöpferischen inneren Veränderungen“ (Schütze 2000, 63), wobei er auf die Arbeiten von Marotzki verweist.

3. Das narrative Interview zwischen Einzelfallanalyse und Fallvergleich

Das Auswertungsverfahren, das Fritz Schütze zur Interpretation narrativer Interviews entwickelt hat, kann hier – aus Platzgründen – nicht in allen Einzelheiten dargestellt werden. In der Hauptsache zielt Schütze darauf ab, jene Abschnitte der Interviews,

die durch die Textsorte der Erzählung strukturiert werden, so zu interpretieren, dass hierbei die Prozessstrukturen des Lebensablaufs sichtbar werden (vergleiche unter anderen Schütze 1983a und Riemann 1987).

Mir geht es im Folgenden insbesondere um die Frage, wie in der Interpretation narrativer Interviews die Prozessstrukturen als solche rekonstruiert, abstrahiert und zu theoretisch relevanten formalen Kategorien gemacht worden sind. Wie zu zeigen sein wird, versucht Schütze insbesondere auf dem Wege der Einzelfallanalyse und weniger durch den Vergleich von Fällen auf jene Prozessstrukturen zu stoßen.

In der Serie von Aufsätzen, die er zwischen 1976 und 2001 zum narrativen Interview verfasst hat, geht es Schütze um die Entwicklung formaler wie auch substantieller Theorien und Kategorien – um eine Unterscheidung von Glaser & Strauss (1969) zu gebrauchen, auf welche sich auch Schütze des öfteren bezieht. Dabei geht Schütze den ausgefallenen Weg, mit den Prozessstrukturen des Lebensablaufs zuerst die formalen Kategorien (vergleiche Schütze 1976; 1983a und b; 1984; 1987) und im Anschluss an diese auch substantielle Theorien und Kategorien – etwa zu Wandlungsprozessen im Krieg (vergleiche Schütze 1989) oder zum wilden Wandlungsprozess eines Studenten (vergleiche Schütze 1994) – zu entwickeln.

Wenngleich sich über die ursprüngliche Entwicklung der formalen Kategorien, das heißt der Prozessstrukturen des Lebensablaufs, keine Aussagen treffen lassen, da Schütze die hierbei untersuchten Fälle in seinen Aufsätzen nicht vorstellt, lässt sich seine forschungsstrategische Vorgehensweise sowohl aus seinen Darstellungen zur Entwicklung substantieller Theorien als auch aus den Ausführungen zu seiner Methodologie herausarbeiten.

Am Anfang der Analyse steht bei Schütze der Einzelfall, das heißt ein narratives Interview, innerhalb dessen die „sequentiell geordnete Aufsichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ rekonstruiert wird (1983a, 284). Schütze sucht auf diese Weise nach dem Allgemeinen im Besonderen eines jeden Falles. „Da es sich um genaue, tiefgehende Textanalysen handelt“, so Schütze, „können auch allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biographischer Prozesse im Einzelfall hypothetisch erfaßt“ werden (1991, 207). Es geht ihm also darum, „aus der Singularität der untersuchten Ereignisse“ „allgemeine Situations- und Prozeßmerkmale analytisch herauszuarbeiten“ (ebenda, 208). Dieses ‚hypothetische Erfassen‘ (siehe auch Schütze 1987, 248) bezeichnet Schütze auch als „analytische Abstraktion“ (Schütze 1989, 39 und 1984, 114).

Erst im Anschluss an die „analytische Abstraktion“, mit der im Übrigen die „Gesamtformung“ einer Biographie (im Sinne der Aufsichtung der Prozessstrukturen) herausgearbeitet werden könne, gilt es laut Schütze, „sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“ (1983a, 287). Die komparative Analyse dient damit vornehmlich der Bestätigung, Kritik und Differenzierung neu gewonnener Kategorien und ihrer Bezüge untereinander (vergleiche Schütze 1987, 248). Dabei sucht Schütze nach minimalen und maximalen Kontrasten, um einerseits die bereits gefundenen Kategorien und ihre Binnenbezüge zu verdichten und diese andererseits mit anderen Kategorien und Binnenbezügen zu kontrastieren. Diese Vorgehensweise unterliegt sowohl Schützes Untersuchung zu den Erfahrungen von amerikanischen und deutschen Kriegsteilnehmern (vergleiche Schütze 1989) als auch seiner Forschungsarbeit zum Müllerleben (vergleiche Schütze 1991). Auf der Basis dieses Fallvergleichs kommt Schütze dann zu einer „vertieften analytischen Abstraktion“ (1989, 71) der einzelnen Fälle und schließlich zu einer „tentativen theoretischen Modellbildung“ (ebd.). Die Forschungsarbeit endet, sobald das

theoretische Modell und die Kategorien „saturiert“ sind und keine neuen Aspekte mehr für sie gefunden werden können (1983a, 293).

Während diese Form des Fallvergleichs innerhalb eines Gegenstandsbereichs (zum Beispiel die Erfahrungen von Müllern oder von Kriegsteilnehmern) auf die Entwicklung einer substantiellen Theorie zielt, skizziert Schütze in einer frühen Schrift auch die Generierung einer formalen Kategorie im Sinne von Glaser & Strauss (1969). Wenn es um die „Herausarbeitung elementarer Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“, zum Beispiel der Verlaufskurve des Erleidens, gehe (Schütze 1983a, 292), solle auf die vergleichende Analyse eines Erfahrungsbereichs (etwa der Primärsozialisation in Internaten) „die Untersuchung einer dominant erleidensförmigen Autobiographie mit einem ganz anderen zentralen Erfahrungsbereich (z.B. der Auswanderung, des Arbeitsloswerdens usw.) folgen“ (ebenda).

Schütze stützt diese Überlegungen zur Generierung substantieller und formaler Kategorien im besonderen und zu seiner Forschungsstrategie im allgemeinen (vergleiche insbesondere Schütze 1984, 115, FN 1) auf die „Grounded Theory“ von Glaser & Strauss (1969); doch trägt er deren Ansatz meines Erachtens nur zum Teil Rechnung. Insbesondere die Priorität, die Schütze der Einzelfallanalyse gibt, steht im Widerspruch zu Glaser & Strauss, die die Theoriebildung einer genauen und ausführlichen Einzelfallanalyse vorziehen (vergleiche 1969, 30). Dieser Unterschied, der nur scheinbar auf die Ergebnisse qualitativer Forschung (Fallanalyse vs. Theoriebildung) beschränkt ist, hat gewichtige Implikationen. Um diese herauszuarbeiten, gehe ich kurz auf Glasers und Strauss' Grounded Theory ein.

Da Glaser/Strauss der hypothetischen Erfassung des Allgemeinen im Besonderen des Einzelfalls und damit einer auf der Einzelfallanalyse basierenden analytischen Abstraktion skeptisch gegenüber stehen (vergleiche unter anderen 1969, 55, FN 11), entwerfen sie die komparative Analyse über den Fallvergleich hinaus als „constant comparative method“ (ebenda, 101), die sich von der ersten Interpretation bis hin zum Vergleich noch so unvergleichbar erscheinender Gegenstandsbereiche erstreckt (vergleiche ebenda, 54f). Kategorien, ihre Merkmale und deren Relationen werden im Zuge der komparativen Analyse nicht nur – wie bei Schütze – einer Verdichtung, Überprüfung und Differenzierung unterzogen, sondern überhaupt erst entwickelt (vergleiche ebenda, 36f).

Demgegenüber besteht Schütze auf der „hypothetischen“ Erfassbarkeit wesentlicher Kategorien anhand eines Einzelfalles; vor allem die Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, das heißt seine zentralen formalen Kategorien, lassen sich eigentlich – so Schütze – schon in einem Einzelfall herausarbeiten, auch wenn sie in unzähligen Vergleichsfällen bewährt und differenziert worden sind.

Parallelen zwischen Glaser & Strauss (1969) und Schützes Arbeiten zeigen sich indes – wie bereits angedeutet – hinsichtlich der Art der theoretischen Modelle, die aus der Forschung resultieren sollen. Im Zentrum dieser Modelle steht die Entwicklung von (formalen oder substantiellen) Kategorien, von deren Merkmalen sowie von den Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen den Merkmalen bzw. zwischen den Kategorien. Insbesondere die formalen Kategorien der Verlaufskurve und des Wandlungsprozesses sind hinsichtlich ihrer zentralen Merkmale und deren Zusammenhänge so genau herausgearbeitet, dass Schütze zum Teil sogar Phasenabfolgen (etwa innerhalb von Verlaufskurven) identifizieren kann.

Dabei zeigt Schütze – ähnlich wie Glaser/Strauss – an jedem Phänomen (etwa an jedem Abschnitt einer erzählten Lebensgeschichte) eine Kategorie und – soweit möglich – deren Merkmale auf. Im Kontext einer individuellen Biographie rekonstruiert Schütze dann auch die Relationen zwischen den einzelnen Kategorien,

zum Beispiel zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen bei einem Studenten (vergleiche Schütze 1994). Hier wird wiederum deutlich, dass die Priorität, die Schütze der Einzelfallanalyse einräumt, den Vergleich solcher Zusammenhänge von Prozessstrukturen über verschiedene Biographien hinweg tendenziell verhindert und auf diesem Gebiet eine weitergehende Theoriebildung (wie sie auch von Glaser & Strauss anvisiert wird) nicht realisiert werden kann.

Gerade durch die Priorität des Einzelfalls bleibt bei Schütze der Bezugspunkt jeder Interpretation vornehmlich die (individuelle) Lebensgeschichte; das heißt, Schütze rekonstruiert jede Äußerung in einem narrativen Interview im lebensgeschichtlichen Kontext und sucht die einer Äußerung unterliegende Prozessstruktur zuvorderst im Zusammenhang der Biographie bzw. der Persönlichkeit der untersuchten Person.

Diese eindimensionale, lediglich auf die Lebensgeschichte bezogene Interpretation eines Phänomens ist meines Erachtens methodologisch problematisch. Sie findet sich allerdings auch in der „Grounded Theory“ von Glaser & Strauss (1969), der es darum geht, die Kategorien empirisch zu verfeinern und zu erweitern, die dabei aber jede spezifische Kombination von Merkmalen einer Kategorie nur in einem Fall rekonstruiert, sodass „jeder Fall jeweils nur einem Typ zugeordnet wird“, wie Nentwig-Gesemann (2001, 288) kritisiert.

Im Unterschied zur Grounded Theory von Glaser & Strauss wie auch zu Schützes Ansatz geht es in der dokumentarischen Methode darum, verbale Daten nicht nur hinsichtlich ihrer Funktionalität in Bezug auf einen Fall bzw. eine (etwa die lebensgeschichtliche) Dimension zu interpretieren, sondern sie in ihrer Mehrdimensionalität (zu der selbstverständlich auch, aber eben nicht nur die sich im Fall dokumentierende Lebensgeschichte gehören kann) zu erfassen. Dazu ist es allerdings notwendig, bereits zu Beginn der Interpretationsarbeit nicht bei dem Einzelfall zu verbleiben, sondern schon die Sequenzanalyse verbaler Daten im Rahmen der komparativen Analyse durchzuführen.

4. Grundzüge der dokumentarischen Methode

Bevor ich darauf eingehe, wie man narrative Interviews mit der dokumentarischen Methode interpretieren und dabei der komparativen Analyse, vor allem aber der Typenbildung eine maßgebliche Bedeutung einräumen kann, möchte ich zumindest die Grundzüge der dokumentarischen Methode darstellen (vergleiche ausführlich hierzu: Bohnsack 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001a; Nohl 2006a). Diese Methode wurde von Ralf Bohnsack in Anknüpfung an den Wissenssoziologen Karl Mannheim zu einem methodologisch und forschungspraktisch ausgefeilten Verfahren der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung entwickelt.[2]

Die dokumentarische Methode teilt mit der objektiven Hermeneutik und dem narrativen Interview die Überzeugung, dass nicht nur das, was wörtlich und explizit in Interviewtexten mitgeteilt wird, für die empirische Analyse wichtig ist, sondern vor allem jener Sinngelalt zu rekonstruieren ist, der diesen Äußerungen unterliegt und ihnen implizit ist. Während der Handelnde und Sprechende bewusstseinsmäßig auf das, was er sagt, gerichtet ist – zum Beispiel eine politische Überzeugung kundtut, ein Almosen gibt, oder sagt: „ich liebe dich“ – unterliegt dieser Handlung oder diesem Text zugleich eine zweite Sinnebene, auf die der Akteur nicht unbedingt Zugriff hat. Dies erleben wir im Alltag dort, wo wir die Handlung oder den Text als Ausdruck oder Dokument einer bestimmten Geisteshaltung (zum Beispiel einer staatsgläubigen oder wirtschaftsliberalen Haltung, einer heuchlerischen Persönlichkeit im Falle des Almosens oder einer großen Treue) erkennen.

Die dokumentarische Methode differenziert zwischen diesen beiden Sinnebenen, indem sie die erstgenannte als jene des „intentionalen Ausdruckssinns“ und des „Objektsinns“ bezeichnet und die letztgenannte als jene des Dokumentsinns. Der „intentionale Ausdruckssinn“ bezeichnet das, was vom „ausdrückenden Subjekt gemeint, im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim 1964, 107). Der objektive Sinngehalt bezieht sich demgegenüber nicht auf die Intentionen der Akteure, sondern auf den „objektiven sozialen Zusammenhang“ (ebenda), der jenseits der Intentionen und Eigentümlichkeiten der Akteure besteht. Wenn man eine These als politische Aussage klassifiziert, den Satz „Ich liebe dich“, als Liebeserklärung, oder die Geldgabe an einen armen Menschen als Almosen betitelt, rekurriert man auf allgemeine, sozusagen objektive Wissensbestände. Man ordnet Sachverhalte thematisch ein. Man klärt sozusagen das WAS eines Textes oder einer Handlung.

Der Dokumentsinn begreift die Handlung oder den Text in seiner Herstellungsweise, in seinem „modus operandi“ (Bohnsack 2003, 255). Er sieht ihn – unter Heranziehung anderer Handlungen und Texte desselben Akteurs – „als Beleg“ für eine vom Forschenden „vorgenommene Synopsis, die ... seinen gesamtgeistigen ‚Habitus‘ ins Auge zu fassen imstande ist“ (Mannheim 1964, 108f). Es geht hier darum, wie ein Text oder eine Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen ihr Thema abgehandelt wird, das heißt in welchem „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2003, 135) eine Problemstellung bearbeitet wird.

Um noch einmal deutlich zu machen, wie sehr sich die drei Sinnebenen von ihrer Erfassbarkeit her unterscheiden, möchte ich auf ein Beispiel verweisen, das von Mannheim selbst stammt (vergleiche 1980, 73ff): Knüpft man einen Knoten, zum Beispiel einen Schuhknoten, so kann man im Sinne des intentionalen Sinngehalts die Absicht haben, seinen Schuh zu binden. Diese Intention ist dem außenstehenden Beobachter ebenso wenig wie dem in seine eigene Vergangenheit schauenden Akteur unmittelbar und valide zugänglich, er kann diese Intention nur der Handlung des Knotenknüpfens unterstellen. Das Gebilde selbst aber, das dabei entsteht, lässt sich als objektiver Sinnzusammenhang, der allgemeinen Charakter hat, identifizieren: Es ist ein Schuhknoten. Der Dokumentsinn indes konstituiert sich im Prozess der Herstellung des Knotens, ist also unmittelbar an die Handlungspraxis geknüpft. Jeder, der schon einmal einem Kind zu erklären versucht hat, wie ein Knoten zu knüpfen ist, wird sich daran erinnern, wie schwer es ist, diesen Herstellungsprozess verbal zu explizieren. Dieses „Wie des Vollzugs“ (Marotzki 1995, 118) gilt es empirisch zu rekonstruieren.

Während wir im Alltag intuitiv auf die praktische Ebene zurückgreifen und das Knotenknüpfen einfach vormachen, sind wir in der Wissenschaft darauf angewiesen, Wege zu finden, den Herstellungsprozess bzw. den Orientierungsrahmen von Texten und Handlungen verbal zu explizieren. Dies geschieht unter Rekurs auf die Praxis. Dass der Dokumentsinn in der Handlungspraxis verwurzelt ist, habe ich bereits am Beispiel des Knotens deutlich gemacht. Dass es sich hierbei um eine soziale Praxis handelt, ist ebenfalls an dem Knotenbeispiel zu erkennen. Der Knoten ist – so individuell er auch geknüpft sein sollte – niemals als das Produkt eines isolierten Menschen zu verstehen. Auch wenn wir höchst individuelle Phänomene – insbesondere etwa in Bildungsbiographien – untersuchen, sind diese stets in einer grundlegend sozialen Praxis entstanden. Wie etwa jener Praxis, in der eine Mutter ihrem Kind das Knoten beibringt, dieses Kind dann aber ganz individuelle und einzigartige Knoten erfindet.

Wichtig ist aber schon jetzt festzustellen, welche Form von Wissen vorliegt, wenn wir einen Knoten knüpfen, Fahrrad fahren, oder auch wissenschaftlich diskutieren oder

das Telefon benutzen: Karl Mannheim nennt dieses Wissen „atheoretisches Wissen“ (1980, 73), denn wir verfügen über es in unserer Handlungspraxis, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten. Wir wissen intuitiv aus unserer Erfahrung, wie man diskutiert, telefoniert und Fahrrad fährt.

Dieses Wissen gehört zu unserem routinierten, oder, wie Bohnsack et al. (1995) dies in Anknüpfung an Bourdieu nennen, zu unserem „habituellen Handeln“. Zwar können Menschen auch zu ihrem habituellen Handeln Distanz einnehmen und es zu explizieren versuchen; doch ist dies in den uns vertrauten Milieus völlig unnötig, da das habituelle Handeln nicht nur einzelne Personen umgreifen kann, sondern ganze Gruppen, zum Beispiel diejenigen der Fahrradfahrer, Wissenschaftenden oder Schuhknotenbinder. Erst wo wir gezwungen sind, Außenstehenden (wie etwa dem Kind) etwas zu erklären, versuchen wir den Gegenstand des habituellen Handelns und atheoretischen Wissens in alltagstheoretische Begrifflichkeiten zu überführen.

Karl Mannheim (vergleiche 1980, 296) gibt hierfür das Beispiel des religiösen Lebens, das ich ein wenig abgewandelt verwenden will. Wer in eine Kirchengemeinde hineingewachsen ist, lernt (ganz informell) auch die für sie typische Art, einen Gottesdienst zu zelebrieren. Gebet, Gesang, Aufstehen, Hinsetzen, Orgelspiel, Glaubensbekenntnis – alle folgen einer uns vertrauten Folge. Mannheim schreibt hierzu: In „immanent religiöser Verhaltensweise steht der einzelne Religiöse zu Gott oder Kult und Religion genauso wie die übrigen Mitglieder der Kulturgemeinschaft zu ihnen stehen: er hat diese Gehalte in einer völlig konkreten, nur konjunktiv mitteilbaren perspektivischen Weise der existentiellen Gemeinschaft“ (ebenda). Wenn man nun aber einen Besucher aus einer fremden Glaubensgemeinschaft oder auch einen Atheisten zu Besuch hat, ist das Gemeindemitglied „auch imstande, in eine völlig abstrakte Beziehung zu diesen Realitäten zu gelangen“, dann nämlich, wenn er „diese Realitäten nicht von ‚innen‘ gesehen erfasst, sondern eben, wie sie den anderen erscheinen“ (ebenda), das heißt von außen, im Beispiel: als Liturgie eines Gottesdienstes.

Atheoretisches Wissen verbindet also Menschen, beruht es doch auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung. Deshalb spricht Mannheim (1980, 225) hier von einer verbindenden, einer „konjunktiven Erfahrung“. Sobald man gegenüber denjenigen, die diese Erfahrung nicht teilen (zum Beispiel Andersgläubigen), über die eigene konjunktive Erfahrung berichten möchte, muss man deren Sinn genau erläutern. Man expliziert theoretisch den Sinngehalt der Gottesdienstliturgie. Mannheim nennt dies deshalb auch „Kommunikation“ oder „kommunikatives“ Wissen (ebenda, 289). Da wir als Forschende – und gerade als Biographie- und Kulturforschende – aber nicht nur allgemeine Wissensbestände, die über die unterschiedlichen Gruppen und Individuen unserer Gesellschaft hinweg existieren, untersuchen möchten, sind wir in besonderem Maße auf das konjunktive Wissen verwiesen, das eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft ist.

Doch wie erschließe ich mir den dokumentarischen Sinngehalt des habituellen Handelns und atheoretischen Wissens? Die dokumentarische Methode geht hier den Weg der Sequenzanalyse, wie sie auch für Schützes und Oevermanns Auswertungsverfahren charakteristisch ist. Im Unterschied zu jenen handelt es sich in der dokumentarischen Methode jedoch um eine konsequent vergleichende Sequenzanalyse.

Zur Erläuterung der komparativen Sequenzanalyse nimmt Bohnsack auf das Interaktionsmodell von George Herbert Mead Bezug: „Wenn (im Sinne von Mead) eine Geste oder Äußerung ihre Signifikanz oder Bedeutung im Kontext der Reaktionen der anderen Beteiligten erhält, so konstituiert sich also in der Relation

von (empirisch beobachtbarer) Äußerung und (empirisch beobachtbarer) Reaktion eine (implizite) Regelmäßigkeit, die es dann zu erschließen bzw. zu explizieren gilt“ (Bohnsack 2001a, S. 335). Die dokumentarische Methode geht nun davon aus, dass die möglichen Anschlussäußerungen an eine erste Äußerung den erforschten Personen in atheoretischer, habitualisierter Form wissensmäßig verfügbar sind. Da die erforschten Personen die sinnvollen Anschlussäußerungen aber – gerade wo es sich um routinemäßige oder auch eine neue Handlungspraxis handelt – nicht explizieren können, bedarf es der empirischen Rekonstruktion und Explikation des atheoretischen Wissens der Erforschten, und das heißt: der empirisch gegebenen Anschluss-handlungen, die eine adäquate Reaktion auf die erste Handlung darstellen. Der Rahmen bzw. Orientierungsrahmen, in dem mit dieser Anschlussäußerung das in der ersten Äußerung gesetzte Thema oder Problem behandelt wird, ist der Orientierungsrahmen, der die Sequenz übergreift.

Wichtig ist es aber festzuhalten, dass die möglichen – das heißt adäquaten – Anschlussäußerungen nur dann valide erfasst werden, wenn sie von anderen, unmöglichen Anschlussäußerungen abgegrenzt werden können. Dies geschieht auf dem Wege des Vergleichs mit anderen Fällen, in denen ähnliche Themen auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden. Deshalb ist die Sequenzanalyse in der dokumentarischen Methode immer schon eine komparative Sequenzanalyse (vergleiche Bohnsack & Nohl 2001).

Die Art und Weise, wie, das heißt in welchem Orientierungsrahmen, ein Thema in einem Interview bearbeitet wird, lässt sich also am besten rekonstruieren, wenn man andere Interviewtexte daneben halten kann, in denen dasselbe Thema in kontrastierenden Orientierungsrahmen behandelt wird. Denn wenn wir nur den einen Interviewtext vor Augen hätten, würden wir ihn ausschließlich vor dem Hintergrund unserer eigenen (Alltags-)Theorien über das jeweilige Thema (etwa die Einschulung) interpretieren. Indem wir nun aber die Sequenzen im ersten Interview (etwa die Erfahrung der Einschulung) mit den – möglicher Weise sich ganz anders gestaltenden – Erfahrungen in einem zweiten und dritten Interview vergleichen, sehen wir das erste Interview nicht mehr nur vor dem Hintergrund unserer eigenen Alltagstheorien, sondern auch vor dem Hintergrund anderer empirischer Fälle. Unser Vorwissen wird zwar nicht ausradiert, aber methodisch relativiert. „Die dokumentarische Methode ist somit abhängig vom Standort des Interpreten... Sie wird umso mehr methodisch kontrollierbar je mehr die Vergleichshorizonte des Interpreten empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack 2003, 137). Deshalb ist die komparative Analyse der Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vergleiche Nohl 2001).

Forschungspraktisch schlagen sich die bis hierhin dargestellten methodologischen Überlegungen (Dokumentsinn, Bezug auf konjunktives, atheoretisches bzw. praktisches Wissen, komparative Sequenzanalyse, Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, Vergleich) in drei Schritten der dokumentarischen Interpretation nieder: der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation und der Typenbildung.

Der Unterscheidung zwischen dem objektiven Sinngehalt einerseits und dem dokumentarischen Sinngehalt andererseits, das heißt zwischen dem Thema einer Darstellung oder Handlung und ihrer Herstellungsweise, trägt die dokumentarische Methode Rechnung, indem die formulierende Interpretation vollständig im Rahmen des Interpretierten verbleibt, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst. Demgegenüber wird in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, das heißt in welchem Rahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt

wird. Beide Interpretationsschritte sind unmittelbar an die komparative Analyse geknüpft (vergleiche Nohl 2001), lässt sich doch ein Thema wie auch ein Orientierungsrahmen nur dadurch genau bestimmen, dass man es/ihn von einem anderen abgrenzt.

Die komparative Analyse ist jedoch nicht nur zur Interpretation notwendig, sondern dient in der dokumentarischen Methode auch der Bildung von Typen (vergleiche Bohnsack 2001b). Denn es ist nicht die Aufgabe des Forschenden, einen Fall besonders gut zu kennen, sondern seine wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich zugleich vom Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen. Typen lassen sich bilden, wenn man herausarbeitet, mit welchen spezifischen Erfahrungshintergründen bestimmte Orientierungsrahmen systematisch – und das heißt nicht nur in einem Einzelfall – zusammenhängen.

5. Zur dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews

Im Folgenden soll ein Verfahren der Auswertung von narrativen Interviews entwickelt werden, das auf Schützes Methode zurückgreift, diese jedoch an bestimmten, oben bereits angedeuteten Punkten verändert und in den Rahmen der dokumentarischen Methode stellt. Ausführlich und mit detaillierten Forschungsbeispielen versehen wird die dokumentarische Interpretation von narrativ orientierten Interviews (seien diese biographisch angelegt oder leitfadenbasiert) dargestellt in Nohl (2006a).

Ich werde in vorliegendem Beitrag den Interpretationsschritt der formulierenden Interpretation nicht weiter ausführen, da ich hier keine für das narrative Interview spezifischen Besonderheiten sehe. Hauptsächlich geht es mir um die Frage, wie narrative Interviews reflektierend interpretiert und dabei in Richtung einer Typenbildung rekonstruiert werden können. Die dokumentarische Interpretation von narrativen Interviews umfasst in der reflektierenden Interpretation einerseits die formale Ebene von Interviewtexten und andererseits deren semantischen Gehalt. Da die formale Ebene auch Auskunft über die Bedeutung der semantischen Gehalte gibt, bietet es sich an, zunächst auf die formale Interpretation von narrativen Interviews einzugehen, zumal sie unmittelbar an Schützes Methodologie, insbesondere an seine Erzähltheorie, anknüpfen kann.

5.1. Erzähltheorie und formale Interpretation

Die Unterscheidung von Erzählung, Beschreibung und Argumentation, wie sie von Schütze entwickelt wurde, ist grundlegend für die Interpretation narrativer Interviews. Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein Anfang und ein Ende haben. Es geht hier um ein „singuläres Ereignis...“, das durch spezifische Zeit- und Ortsbezüge gekennzeichnet ist und „das den Übergang zwischen zwei Zeitzuständen beinhaltet“, „welche durch eine Zeitschwelle voneinander getrennt“ sind und „dessen späterer aus dem früheren hervor“ geht (Schütze 1987, 146f). Eingelassen in diese Erzählung können Beschreibungen sein, welche sich im Allgemeinen dadurch auszeichnen, dass in ihnen immer wieder kehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte (zum Beispiel ein Bild, eine Maschine) dargestellt werden. Typische Hinweise auf solche Beschreibungen sind Worte wie „immer“ oder „öfters“ (vergleiche ebenda). Argumentationen und Bewertungen sind (alltags-) theoretische

Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln (vergleiche ebenda, 148).

Diese Textsortentrennung – und damit die formale Interpretation des narrativen Interviews – kann an eine wichtige methodologische Überlegung innerhalb der dokumentarischen Methode anknüpfen. Schon Fritz Schütze hat darauf hingewiesen, dass die Stegreiferzählungen – aufgrund der Dynamik ihrer Zugzwänge – besonders nahe an den Erfahrungen des Erzählers liegen. Gerade weil er seine Erzählung komplettieren (in ihrer Gestalt schließen), kondensieren und detaillieren muss, verstrickt sich der Erzähler in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen und lässt damit in den Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung zu. Hier kann – so Schütze – von einem engen Zusammenhang zwischen erzählter und erlebter Erfahrung ausgegangen werden. Dass es dennoch um die Erfahrung – nie um das ‚wirkliche‘ Geschehen – geht, dass diese Erfahrung stets in die Haltung der Erzählenden eingebunden und insofern ‚konstruiert‘ ist, dass also ein „Zusammenhang zwischen der Erfahrung vergangener Ereignisse – also bereits in selektiver Weise kognitiv aufbereiteter und bewerteter ‚Realität‘ – und der Erzählung dieser Ereignisse“ (Wohlrab-Sahr 2002, 8) existiert, stellt ein allgemeines Postulat der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung dar. Auf faktische Geschehensabläufe kann im narrativen Interview mithin kein Zugriff gewonnen werden, wohl aber auf die Erfahrung der befragten Personen mit diesen Geschehensabläufen. Und da es die qualitative Bildungsforschung stets mit den Erfahrungen und Haltungen von Menschen zu tun hat (denn diese sind der Ansatzpunkt pädagogischen Handelns), stellt dies kein Problem, sondern einen Vorteil des narrativen Interviews dar.

Gegenüber seinen Erzählungen trägt der Informant in den argumentativen Teilen narrativer Interviews vor allem der Kommunikationssituation des Interviews selbst Rechnung, denn er expliziert und theoretisiert hier ja gegenüber dem/der Interviewer/in Motive und Gründe seines eigenen Handelns. „Theoretische Reflexionen und evaluative Stellungnahmen haben stets einen starken inhaltlichen Bezug zum Gegenwartsstandpunkt des Erzählers, denn dem Anspruch nach gelten ja argumentative, abstrakt-beschreibende und bewertende Sätze über die unmittelbaren Situations- und Episodengrenzen der erzählten Geschichte hinaus“, heißt es hierzu bei Schütze (1987, 149).

Im Rahmen der dokumentarischen Methode lässt sich diese Unterscheidung zwischen der kommunikativen Stellungnahme zum eigenen oder fremden Handeln (Bewertung) bzw. der Explikation von dessen Gründen und Motiven (Argumentation) einerseits und der Erzählung und Beschreibung der Erfahrung unmittelbarer Handlungs- und Geschehensabläufe andererseits grundlagentheoretisch fassen:

Die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis, wie sie in Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren ist, ist derart an diese Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und die Selbstverständlichkeiten der Informanten gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann. Ein solches praktisches oder „konjunktives Wissen“ (Mannheim 1980) erschließt sich uns nur dann, wenn wir entweder direkt die Handlungspraxis beobachten, oder auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen zu dieser Handlungspraxis gelangen (vergleiche Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001b, 14). Die Erzählungen und Beschreibungen im narrativen Interview dienen also dazu, das praktische oder „konjunktive Wissen“ der Interviewten zu erheben.

Von dem konjunktiven, in die Handlungspraxis eingebundenen Wissen lässt sich das „kommunikative Wissen“ (Mannheim 1980) unterscheiden. Das kommunikative

Wissen bezieht sich zumeist auf die Motive des Handelns (um-zu-Motive im Sinne von Alfred Schütz) und „basiert auf wechselseitigen ... Motivunterstellungen, die gesellschaftlich institutionalisiert, also ‚objektiviert‘ sind und die explizit oder ‚wörtlich‘ zum Ausdruck gebracht werden“ (Bohnsack 2003, 61). Das kommunikative Wissen korrespondiert insofern vor allem mit der Textsorte der Argumentation. Denn in der Argumentation werden vornehmlich Motive und Gründe für Handlungs- und Geschehensabläufe genannt, die der Plausibilisierung gegenüber den Interviewer(inne)n dienen und sich insofern eben auf ein – über die Grenzen zwischen Forschenden und Erforschten und deren unterschiedliche Milieus hinweg – gesellschaftlich geteiltes Wissen beziehen müssen. Ein solches gesellschaftlich geteiltes Wissen ist notwendiger Weise abstrakt und damit von der Handlungspraxis abgehoben.

Die Textsortentrennung, die Schütze für die Auswertung narrativer Interviews vorgeschlagen hat, findet sich also – wenn auch von einer anderen Theorietradition herkommend – analog in der dokumentarischen Methode mit ihrer Unterscheidung zwischen praktischem, konjunktivem Wissen einerseits und theoretischem, kommunikativem Wissen andererseits. Dabei sollte aber beachtet werden, dass die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen eine analytische ist; gerade das Zusammenspiel von Erzählung/Beschreibung und Argumentation/Bewertung im narrativen Interview macht deutlich, dass die Menschen stets in beiden Ebenen der Sprache leben. Bei Karl Mannheim heißt es dazu: „Ist in uns also ... eine relativ unversehrte Schicht des konjunktiven Erkennens vorhanden, und kommt hierzu schon ganz früh eine kommunikative Schicht, so entsteht dadurch als Ergebnis faktisch eine Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (1980, 296).

Da es in der qualitativen Bildungsforschung nicht um jenen kommunikativen, von allen ohnehin geteilten und gewussten Teil des Wissens geht, sondern um das unbekanntes konjunktive Wissen, stützt sich die Interpretation semantischer Gehalte dann vor allem – jedoch nicht ausschließlich – auf das konjunktive Wissen, wie es in Erzählungen und Beschreibungen artikuliert wird.

5.2. Zum dokumentarischen Sinngehalt narrativer Interviews

Während die formale Ebene der Interpretation mit ihrer Fokussierung von Textsortenanalysen stark an das narrative Interview als Erhebungsverfahren gebunden ist, kommt auf der semantischen Ebene vornehmlich die dokumentarische Methode zum Tragen. Ähnlich wie die formale Unterscheidung zwischen theoretischer Argumentation, Beschreibung sowie Erzählung und die Fokussierung der letzteren darauf zielt, den Erfahrungen der Akteure Rechnung zu tragen, ohne aber deren subjektiven Sinnzuschreibungen aufzusitzen, geht es auch auf der semantischen Ebene darum, einen Zugang zur Erfahrungswelt der Akteure zu finden, die weder jenseits des Akteurswissen als objektiv definiert wird noch sich im subjektiv gemeinten Sinn der Akteure (dem „intentionalen Ausdruckssinn“ nach Mannheim) erschöpft. Die dokumentarische Methode leistet hier einen Beitrag zur Überwindung dieser Dichotomisierung zwischen subjektivem und objektivem Sinn (vergleiche Bohnsack 2005).

Zwar bleibt das Wissen der Akteure die empirische Basis der dokumentarischen Methode, doch löst sie sich von den Sinnzuschreibungen der Akteure ab. Voraussetzung hierfür ist die genannte Unterscheidung zwischen dem kommunikativen oder theoretischen Wissen einerseits und dem handlungspraktischen oder inkorporierten konjunktiven Wissen andererseits

(vergleiche Mannheim 1980). Die dokumentarischen Interpret(inn)en „gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001b, 11). Hier gewinnt der Beobachter einen „Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (ebenda, 12).

Impliziert ist damit allerdings auch ein Bruch mit dem common sense. Gefragt wird nicht danach, was die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach, wie diese Realität hergestellt wird. Dem Anspruch, mit dem common sense thematischer Gehalte (dem ‚WAS‘) zu brechen und den modus operandi, die Konstruktionsweise sozialer Gebilde (ihr ‚WIE‘) zu untersuchen, trägt die dokumentarische Methode mit ihrer Unterscheidung zwischen formulierender und reflektierender Interpretation Rechnung. Letztere zielt, wie bereits erläutert (siehe Abschnitt 4), „auf die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie, das heißt mit Bezug auf ... welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2003, 135; Hervorhebung im Original).

Wenn die dokumentarische Methode darauf zielt, die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, das heißt den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen zu rekonstruieren, so bedeutet dies, über eine Abfolge von Handlungssequenzen oder von Erzählsequenzen zu Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren. Die komparative Sequenzanalyse, die ich in Abschnitt 4 bereits allgemein dargestellt habe, lässt sich hier unmittelbar auf die Analyse narrativer Textsequenzen beziehen. Geht man zunächst davon aus, dass sich in einem Fall eine einzige homologe Erfahrungsweise finden lässt, mit der unterschiedliche Themen und Problemstellungen gleichartig bearbeitet werden, so kann für eine einzelne Sequenz einer lebensgeschichtlichen Schilderung davon ausgegangen werden, dass auf einen spezifischen ersten Erzählabschnitt nur ein spezifischer, nämlich dieser homologen Erfahrungsweise entsprechender zweiter Abschnitt folgen kann. Die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, der homologen Bearbeitungsweise bzw. des Orientierungsrahmens wird dann durch den Dreierschritt von erstem Abschnitt, zweitem Abschnitt (Reaktion) und drittem Abschnitt (Ratifizierung des Rahmens) möglich. Wenn die Reaktion auf den ersten Abschnitt dem homologen Rahmen des Falles entsprechen sollte, dann ist zu erwarten, dass diese Reaktion in dem dritten Abschnitt ratifiziert wird (vergleiche Bohnsack 2001a). Dies möchte ich anhand eines Schaubildes erläutern:

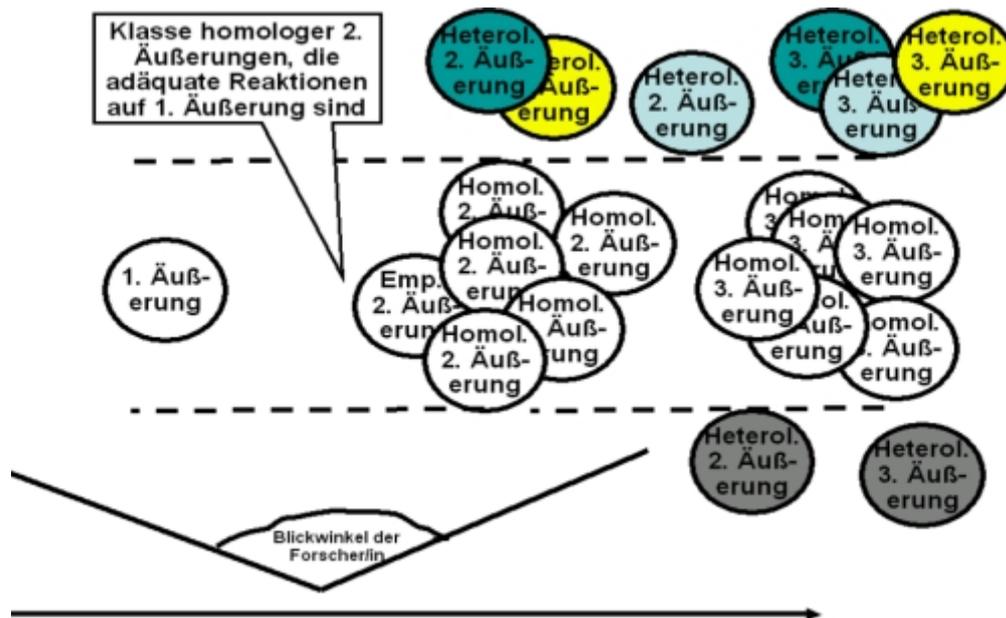


Abbildung: Homologe Erzählabschnitte

Forschungspraktisch wird in der Interpretation der zweite Abschnitt als gegebene, adäquate Reaktion auf einen ersten Abschnitt betrachtet und Alternativen zum zweiten Abschnitt gedankenexperimentell erörtert. Die übergreifende Gemeinsamkeit all dieser alternativen zweiten Abschnitte, die auf den ersten Abschnitt eine angemessene Reaktion darstellen und dem gegebenen zweiten Abschnitt äquivalent sind, ist der homologe Orientierungsrahmen. Dieser wird gerade dann evident, wenn er gegenüber differenten Orientierungsrahmen, das heißt gegenüber anderen, nichtäquivalenten (heterologen) zweiten und dritten Abschnitten in anderen empirischen Fällen abgegrenzt werden kann (vergleiche Nohl 2001).

5.3. Komparative Analyse und Typenbildung

Wenn sich die Signifikanz einer Abfolge von Textabschnitten, das heißt ihre Regelmäßigkeit, die als dokumentarischer Sinngehalt den Orientierungsrahmen ausmacht, nur in der Kontrastierung mit anderen, in weiteren empirischen Fällen gegebenen Abfolgen von Textabschnitten erfassen lässt (vergleiche Bohnsack 2001a, 337f), so dient hier der Vergleich zunächst der Validierung einer Interpretation. Die komparative Sequenzanalyse kann in einem zweiten Schritt aber auch zur Generierung einer *mehrdimensionalen Typologie* herangezogen werden. Denn die Identifizierung zweier unterschiedlicher Abfolgen von Textabschnitten in zwei verschiedenen Fällen muss nicht zufällig geschehen, sondern kann in die systematische Variation von Fällen und eine hieran anschließende Typenbildung eingebunden sein.

In einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen (vergleiche Nohl 2006b) beispielsweise wurden mit ca. 20jährigen Jugendlichen, ca. 35jährigen Erwachsenen und ca. 65jährigen Seniorinnen narrative Interviews geführt, in denen sich Bildungs- und Wandlungsprozesse rekonstruieren ließen, die mit spontanem Handeln begannen. Die untersuchten Personen haben nun, nachdem sie von (spontan) neu gefundenen Handlungspraktiken erzählt haben, stets davon berichtet, dass sie für diese neuen Handlungspraktiken (zum Beispiel das Bauen von Puppen, Breakdance, die Beschäftigung mit dem Computer oder das Spielen in einer Musikband) auch außerhalb ihres eigenen Milieus, vor allem auch bei öffentlichen Institutionen, haben

um Anerkennung kämpfen müssen (sei dies die Anerkennung durch ihre Eltern oder durch staatliche Förderungsstellen oder durch den Markt).

Dieser Abschnitt der narrativen Interviews lässt sich zum einen als Phase im Wandlungsprozess identifizieren und als „Phase der gesellschaftlichen Bewährung“ benennen, wenn man den Gesamtverlauf von Lebensgeschichten und ihren Wandlungsprozessen als Bezugsdimension nimmt und diesen Abschnitt mit anderen Abschnitten des Wandlungsprozesses vergleicht. Zieht man hingegen zwei unterschiedliche Fälle heran – und zwar zwei Fälle, die sich hinsichtlich des Lebensalters der Erzähler/innen unterscheiden –, so wechselt man die Bezugsdimension: Nicht mehr die lebensgeschichtliche Dimension, sondern die Dimension der Lebensalter steht nun im Vordergrund der Interpretation.

Obgleich in diesem Vergleich zweier Fälle sich das Bemühen um eine Anerkennung der neuen Handlungspraxis außerhalb des eigenen Milieus, in den öffentlichen Institutionen, weiterhin zeigt, werden innerhalb dieser Gemeinsamkeit doch Unterschiede zwischen Erzähler(inne)n im Jugendalter und solchen in der Lebensmitte deutlich: Denn letztere suchen deutlich nach einer positiven Bewährung im Umgang mit gesellschaftlichen Institutionen und Zusammenhängen, während es bei den Jugendlichen durchaus auch handlungsbestärkend sein kann, wenn sie zunächst eine ablehnende Reaktion von Seiten öffentlicher Institutionen erhalten, wenn zum Beispiel die Polizei sie kriminalisiert.

Wie mit diesem Beispiel deutlich werden sollte, beginnt die Bildung einer Typik damit, dass in den Fällen ein homologer Orientierungsrahmen (im Beispiel: die Phase der gesellschaftlichen Bewährung) gefunden wird, der auf Gemeinsamkeiten der Fälle innerhalb der Dimension des Phasenablaufs in Wandlungsprozessen verweist. Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit zeichnen sich dann andere Orientierungsrahmen (die Bedeutung von positiven oder negativen Reaktionen seitens öffentlicher Institutionen) ab, in denen die beiden Fälle sich voneinander unterscheiden. Hier ist zu vermuten, dass diese kontrastierenden Orientierungsrahmen einer zweiten Erfahrungsdimension, nämlich jener des Lebensalters, zuzuordnen sind. Dies bedarf dann der weiteren Ausarbeitung, etwa unter Einbezug auch der Seniorinnen im Sample.

Bohnsack (1989, 374) schreibt zu dieser Vorgehensweise: Der „Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“. Solche Kontraste in der Gemeinsamkeit können als Ausgangspunkt einer mehrdimensionalen Typenbildung dienen. In der erwähnten Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen sind dies die lebensgeschichtliche Dimension der Phasenabfolge in Wandlungsprozessen, die lebensalterspezifische Dimension dieser Wandlungen und – in Ansätzen – deren schulabschlusspezifische Dimension. Die Auswahl dieser Dimensionen für die Typenbildung ist kontingent und basiert auf der Struktur des Samples, die genau diese Vergleiche zulässt. Eine systematische Variation der Geschlechtszugehörigkeit etwa hätte auch in dieser Dimension eine Typenbildung zugelassen.

Obgleich also der Erzähler einer Lebensgeschichte durch die Zugzwänge des Erzählens (implizit) auf eine Homogenisierung und Gestaltschließung seiner Narrationen verpflichtet ist, lässt sich in dokumentarischer Interpretation die Heterogenität und Mehrdimensionalität (das heißt die Überlagerung unterschiedlicher, zum Beispiel phasen-, lebensalter- und schulmilieuspezifischer Orientierungsrahmen) der Fälle herausarbeiten. Diese Heterogenität und Pluralität, dieses „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ (Mannheim 1964, 121), ist der Ausgangspunkt einer

„soziogenetischen Typenbildung“, in der nicht nur die Unterschiedlichkeit von Orientierungsrahmen herausgearbeitet wird, sondern auch nach der Soziogenese dieser Unterschiede gesucht wird. „Die soziogenetische Typenbildung fragt nach dem Erfahrungshintergrund ..., innerhalb dessen die Genese einer Orientierung ... zu suchen ist“ (Bohnsack 2001b, 232). Diese Erfahrungshintergründe bzw. -dimensionen lassen sich erst dann identifizieren, wenn in einem Fall – im Kontrast zu anderen Fällen – neben einer ersten Typik auch eine zweite Typik und die Überlappung beider Typiken gezeigt werden kann. Dies ist z. B. dort möglich, wo ein Abschnitt eines narrativen Interviews sowohl als Hinweis auf eine Phase im Wandlungsprozess als auch als Hinweis auf eine lebensalterspezifische Erfahrungsdimension zu interpretieren ist.

Insofern mit der dokumentarischen Methode an einem Fall (im systematischen Vergleich mit anderen Fällen) gleich mehrere Typiken in ihrer Überlappung identifizierbar sind, unterscheidet sie sich von dem Ansatz der Grounded Theory, wie ihn Schütze, Glaser und Strauss präferieren (siehe Abschnitt 3). Diese mehrdimensionale Typenbildung setzt sich fort in einer Generalisierung von Untersuchungsergebnissen, die sich ebenfalls von den Ansätzen Fritz Schützes und der Grounded Theory unterscheidet.

Generalisierung bedeutet in der dokumentarischen Methode vor allem: Generalisierungsfähigkeit einer Typik (zum Beispiel der Phasen im Wandlungsprozess). Diese Generalisierungsfähigkeit hängt davon ab, inwieweit die Überlagerungen dieser Typik durch andere Typiken (etwa jener des Lebensalters) „nachgewiesen und somit im Rahmen einer Typologie verortet werden können“ (Bohnsack 2001b, 249). „Eine generalisierungsfähige Typenbildung setzt voraus, dass sie in der Überlagerung bzw. Spezifizierung durch andere Typiken bestätigt wird und somit immer wieder und dabei auch immer konturierter und auf immer abstrakteren Ebenen sichtbar gemacht werden kann“ (ebenda; vergleiche auch Bohnsack 2005).

6. Ausblick

Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews greift – wie gezeigt – einerseits auf bestimmte Elemente, insbesondere auf die Textsortenanalyse, des ursprünglich für diese Erhebungsmethode vorgesehenen Auswertungsverfahrens zurück. Andererseits beginnt in der dokumentarischen Methode die komparative Analyse bereits mit den ersten Interpretationen und wird dann über den Fallvergleich bis hin zur mehrdimensionalen Typenbildung geführt.

Auf diese Weise trägt die dokumentarische Interpretation nicht nur (durch die Fallrekonstruktionen) der Individualität der Erfahrungs- und Erlebnisverkettungen Rechnung, seien diese lebensgeschichtlich angelegt oder auf einzelne Ausschnitte aus der Biographie (etwa auf den Beruf) beschränkt. Indem jene Aspekte dieser Erfahrungs- und Erlebnisverkettungen identifiziert werden können, die für das Lebensalter, das soziale Geschlecht, den Schulabschluss oder andere kollektive Erfahrungsdimensionen typisch sind, lassen sich mit der dokumentarischen Methode zugleich die kollektiven Aspekte der Lebensgeschichten herausarbeiten. In den Lebensgeschichten schließen somit Individualität und Kollektivität einander nicht aus, sondern sind eng miteinander verknüpft.

Fußnoten

[1]Die hier zu erläuternde Vorgehensweise und die methodologischen Argumente für eine dokumentarische Interpretation narrativer Interviews habe ich im Zuge der Forschungen zu meiner Habilitationsschrift entwickelt. Siehe hierzu Nohl 2006b.

[2]Auch Fritz Schütze selbst greift bisweilen auf die dokumentarische Methode der Interpretation zurück. Wird in einer frühen Veröffentlichung Schützes noch ausschließlich die von Garfinkel (1967) vorangetriebene, ethnomethodologische Fassung der dokumentarischen Methode als Interpretationsweise des Alltags betrachtet und kritisiert (vergleiche Schütze 1976, 165ff), so schlägt Schütze in einer seiner neueren Arbeiten (vergleiche Schütze 1993) die dokumentarische Methode als das geeignete Konzept für die sozialpädagogische Fallanalyse vor. Dabei berücksichtigt er jedoch die Bedeutung nicht, die die dokumentarische Methode mittlerweile der komparativen Analyse und Typenbildung gibt.

Autor

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl
Freie Universität Berlin
E-Mail: nohl@zedat.fu-berlin.de
Homepage: <http://www.fu-ice.de/nohl>

Literatur

- Alheit, Peter (1995): ‚Biographizität‘ als Lernpotential. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276-307.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (2001a): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Th. (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 326-345.
- Bohnsack, Ralf (2001b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: utb
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards qualitativer Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, Beiheft 4, S. 63-81
- Bohnsack, Ralf; Loos, Peter & Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2001a) (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Opladen.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2001b): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-24
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael (2001): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-

- Gesemann, I. & Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 303-308
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2000) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
 - Flick, Uwe (2004): Triangulation. Wiesbaden: VS-Verlag Frieberthäuser, Barbara & Prengel, Annedore (1997) (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa
 - Frieberthäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Juventa
 - Garfinkel, Harald (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs/New Jersey
 - Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm (1969): The Discovery of Grounded Theory. Chicago: University of Chicago Press
 - Kokemohr, Rainer (1989): Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In: Ders. & Marotzki, W. (Hg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt al M. u.a.: Peter Lang, S. 281-323
 - Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. München: Fink
 - Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie, Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
 - Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
 - Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
 - Marotzki, Winfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, E. & Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 99-133.
 - Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 275-300
 - Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 253-275
 - Nohl, Arnd-Michael (2006a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS
 - Nohl, Arnd-Michael (2006b): Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Budrich
 - Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-156
 - Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. München: Fink
 - Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geshichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159-260
 - Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hg.): Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, S. 568-590
 - Schütze, Fritz (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, Jg. 13; S. 283-293.

- Schütze, Fritz (1983b): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J.; Pfeifenberger, A. & Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67- 156
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, M. & Günther, R. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78-117
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen
- Schütze, Fritz (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. In: BIOS, H. 1, S. 31-109
- Schütze, Fritz (1991): Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, H.-D. (Hg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck – Pyrmont. Kaufungen: Axel Eibing Verlag, S. 206-227
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th.; Ortman, F. & Karsten, J.E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München: Juventa, S. 191-221
- Schütze, Fritz (1994): Das Paradoxe in Felix‘ Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses. In: Kokemohr, R. & Koller, H.-Chr. (Hg.): Lebensgeschichte als Text. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-60.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. H. 1, S. 49-96.
- Schütze, Fritz (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R.; Gärtner, Chr. & Zehentreiter, F. (Hg.): Materialität des Geistes. Weilerswist: Velbrück, S. 137-162
- Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. In: BIOS 15 (1), S. 3-23

Zitation

Empfohlene Zitation:

Nohl, Arnd-Michael (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Arnd-Michael Nohl